

Osmanlı Taşrasında (Erzurum, Van ve Bitlis) Darümualliminlerin Müfettiş Raporlarına Yansıyan Sorunları (1911-1912)

Taner Atmaca^{*1} ve Nurullah Nehir²

Öz

Bu araştırmanın amacı, Osmanlı taşrasında yer alan Erzurum, Van ve Bitlis Darümualliminleri'nin [öğretmen okullarının] işleyişini ve karşılaştıkları sorunları 1911-1912 yıllarına ait müfettiş raporları üzerinden incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler, Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi'nde bulunan ve Maarif Nezareti'ne sunulan resmî raporlardan elde edilmiştir. Analiz sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır: fizikî koşullar ve coğrafi engeller, öğretmen yetersizliği ve maaş politikaları, yönetsel ve kurumsal zaaflar, gayrimüslim okulların rekabeti ve çözüm önerileri. Bulgular, taşrada eğitim kurumlarının yetersiz mekânsal altyapı, sert iklim koşulları, malî teşviklerin eksikliği, nitelikli öğretmen teminindeki zorluklar ve yönetsel zaaflar nedeniyle işlevsizleştiğini göstermektedir. Ayrıca Ermeni cemaatinin açtığı okulların daha cazip bir alternatif haline gelmesi, devlet okullarının meşruiyet ve itibar kaybına uğradığını ortaya koymuştur. Müfettiş raporları, Osmanlı taşrasında eğitim modernleşmesinin fizikî ve malî kısıtlarla birlikte aynı zamanda yönetsel sorunlar ve cemaat okullarının rekabetiyle de sınıdığını göstermektedir. Raporlarda dile getirilen çözüm önerileri ise dönemin taşra maarifinin yalnızca sorunlarıyla değil, aynı zamanda sahaya dayalı çözüm üretme kapasitesiyle de dikkate değer olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler

Darümuallimin
Eğitim denetimi
Eğitimde modernleşme
Öğretmen yetiştirme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
9 Eylül 2025
Kabul Tarihi
2 Şubat 2026
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Problems Reflected in the Inspector Reports of Teacher Training Colleges in the Ottoman Provinces (Erzurum, Van, and Bitlis) (1911-1912)

Abstract

The aim of this study is to examine the functioning and challenges of the Darümuallimins (teacher training schools) in the Ottoman provinces of Erzurum, Van, and Bitlis through inspector reports dated 1911-1912. A qualitative research design was adopted, employing document analysis as the method. Data were obtained from official reports preserved in the Ottoman Archives of the Presidency of the Republic of Türkiye and submitted to the Ministry of Education. The thematic analysis revealed five categories: physical conditions and geographical constraints, teacher shortages and salary policies, administrative and institutional weaknesses, competition from non-Muslim schools, and proposed solutions. Findings indicate that provincial teacher training schools became largely dysfunctional due to inadequate infrastructure, harsh climatic conditions, lack of financial incentives, difficulties in recruiting qualified teachers, and administrative deficiencies. Furthermore, the rise of Armenian schools as more attractive alternatives highlighted the legitimacy and prestige loss of state institutions. The inspector reports demonstrate that educational modernization in the Ottoman provinces was challenged not only by physical and financial limitations but also by governance issues and the growing competition of community schools. The reports also provided concrete proposals, showing that provincial education was not merely a field of problems but also a context where practical policy solutions were developed.

Keywords

Darümuallimin
Education inspection
Modernisation in education
Teacher training

Article Info

Received
September 9, 2025
Accepted
February 2, 2026
Article Type
Research Paper

Atf. Atmaca, T. ve Nehir, N. (2026). Osmanlı taşrasında (Erzurum, Van ve Bitlis) Darümualliminlerin müfettiş raporlarına yansıyan sorunları (1911-1912). *Ege Eğitim Dergisi*, 27(1), 54-72. DOI: 10.12984/egcedf.1780466

*Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, taneratmaca@duzce.edu.tr

²  Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rektörlük, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türkiye, nurullahnehir@yandex.com



Bu eser Creative Commons Alıntı-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

The post-Tanzimat era of the Ottoman Empire marked one of the most profound turning points in the history of education. Beginning with the reforms of 1839, the modernization project was no longer confined to military and administrative spheres but extended into the wider social fabric of the empire (Dilbaz, 2021; Kafadar, 2016; Kodaman, 1999). As Alkan (2004) notes, the most salient feature of education during this period was the state's assertion of authority in regulating and controlling schooling. Education thus became a dual instrument: on the one hand, cultivating a loyal bureaucratic cadre to sustain the devlet-i ebed müddet (eternal state) ideal, and on the other, integrating the empire's multi-ethnic population under a set of shared values (Gündüz, 2015). Achieving this vision, however, required moving beyond the classical madrasa tradition and adopting institutional structures inspired by Western models. Politically, the Tanzimat (1839) and Islahat (1856) edicts envisioned the creation of a centralized educational bureaucracy, realized in institutional terms with the establishment of the Ministry of Education in 1857 (Akdeniz, 2024). Legally, the landmark Maarif-i Umumiye Nizamnamesi of 1869 defined the hierarchical structure of education, clarified the professional status of teachers, and institutionalized schooling as a public service across the empire (Somel, 2020). Pedagogically, the introduction of new schools rüştiye, idadi, sultani, and especially the Darülmualimin (teacher training colleges) represented both curricular and methodological innovations. These institutions aimed not only at transmitting knowledge but also at cultivating modern civic consciousness (Üstel, 2026).

Yet the expansion of rüştiye and idadi schools across the empire quickly exposed a shortage of teachers, making the establishment of provincial Darülmualimin imperative. These institutions were expected to address not only the practical demand for teachers but also the broader task of embedding modern pedagogical ideals in the periphery (Ceylan-Dumanoğlu & Yetişgin, 2019). However, in practice, provincial teacher colleges faced severe challenges geographical remoteness, financial scarcity, lack of qualified staff, and local resistance which limited their effectiveness (Akyüz, 2012; Keklik, 2021). The existing literature on Darülmualimin has largely emphasized their foundation, curricula, and regulatory frameworks, often focusing on the Istanbul model or the general trajectory of teacher training policies after Tanzimat (Şanal, 2004; Taşer, 2023; Yıldız, 2012). What remains understudied, however, is the institutional functioning of Darülmualimin in the provinces, their structural constraints, and the impact of local conditions on the implementation of educational reforms. Archival inspector reports are rich sources that document the day-to-day realities of provincial schools and offer critical insights into these dynamics, yet they have not been systematically analyzed.

This study aims to address this gap by examining the functioning of Darülmualimin in the eastern provinces of Erzurum, Van, and Bitlis through archival inspector reports. By analyzing the administrative, spatial, and financial challenges documented in these reports, the research not only sheds light on the institutional realities of teacher training in the periphery but also explores how the Ottoman state's modernization vision was negotiated and reinterpreted in provincial contexts. The central research problem therefore concerns how the conditions and challenges of provincial Darülmualimin were reflected in inspector reports at the beginning of the twentieth century and what these reflections reveal about the broader dynamics of Ottoman educational modernization.

Method

This study employed a qualitative research design based on document analysis, a method that systematically examines written, printed, or archival materials in order to understand historical phenomena, institutional structures, and social processes (Yıldırım & Şimşek, 2021). The primary data source consists of inspector reports submitted to the Ottoman Ministry of Education during the years 1911-1912. These reports were selected for their unique value as first-hand accounts that provide direct observations of the functioning and challenges of Darülmualimin in the Ottoman provinces. Their dual significance lies in both documenting the conditions of teacher training institutions and reflecting the ways in which centrally designed educational policies were implemented and contested in peripheral contexts. For these reasons, document analysis was considered the most appropriate method for addressing the research problem, as it enables a simultaneous engagement with both the historical and pedagogical dimensions of Ottoman educational modernization.

The core archival source examined in this research was obtained from the Ottoman Archives of the Presidency of the Republic of Türkiye. Specifically, the report prepared by the acting Director of Bitlis Education, Ekrem Namık Efendi, dated 24 January 1912 (H. 04/02/1330), File No. 357, Folder No. 66, Code MF.İBT (See Appendix A), concerning the Darülmualimin of Erzurum, Bitlis, and Van, served as the basis for analysis. The document consists of four manuscript pages in Ottoman Turkish. For analytical purposes, the text was first transcribed and translated into modern Turkish to ensure readability, after which a thematic analysis was conducted. The coding process highlighted recurring issues, structural deficiencies, and proposed solutions, which were then clustered into broader categories and refined into themes. In total, five themes were identified, representing the institutional, administrative, and pedagogical realities conveyed in the inspector's narrative. To ensure validity and reliability,

several strategies were applied. The authenticity and originality of the data were guaranteed by relying exclusively on official archival documents preserved in the Ottoman Archives, thereby securing the trustworthiness of the primary source. Internal validity was strengthened through a careful transcription and translation process, minimizing semantic distortions and preserving the inspector's original phrasing.

Findings

The inspector reports depict the Darülmualimin not merely as teacher-training schools but as foundational reservoirs of public education, expected to diffuse "light of learning" from the center to the provinces. Five interrelated findings emerge. First, physical infrastructure and geographic-climatic constraints were the primary determinants of educational supply in Erzurum-Van-Bitlis: schools operated in cramped, rented, and ill-equipped spaces; laboratory apparatus lay unused; and severe winters compressed construction/repair into a narrow seasonal window, producing chronic delays unless budget disbursements aligned precisely with the May-August building season. Second, teacher scarcity and salary policy critically undermined continuity and quality: low pay, travel stipends, and living conditions deterred qualified teachers from accepting provincial posts; reliance on short-term substitutes at sharply reduced pay (down to one-fifth salary) led to turnover, irregular attendance, and, at times, assignment of unqualified laypersons, which eroded instructional standards and teacher authority.

Third, administrative and institutional weaknesses including ineffective leadership, lax supervision, and weak discipline produced dysfunctional school climates: absent or underqualified principals failed to enforce norms; some teachers neglected professional conduct; and student indiscipline escalated, signaling a breakdown of managerial capacity and accountability between provincial directorates and the central administration. Fourth, competitive pressure from non-Muslim (especially Armenian) schools intensified, as their better organization and perceived quality attracted both community and Muslim students, threatening the prestige and viability of state Darülmualimin if trends persisted. Fifth, the reports advance pragmatic policy remedies: (i) pay substitutes at least half of the substantive salary to stabilize staffing; (ii) prioritize appointment of capable, reform-minded principals and teachers to reestablish order and merit; (iii) redirect limited funds from underused scientific apparatus toward durable, purpose-built school buildings; and (iv) synchronize material investments with local pedagogical capacity so equipment translates into demonstrable instructional practice. Collectively, the findings show that the Ottoman project of educational modernization in the eastern provinces faltered less from intent than from misalignment of resources, seasonality, staffing incentives, and managerial capacity gaps the inspectors sought to close with targeted, feasible adjustments.

Discussion and Conclusion

The study highlights the gap between the Ottoman state's modernization ideals and the realities of provincial teacher-training institutions (Darülmualimin) in Erzurum, Van, and Bitlis. Despite strong legal frameworks and central support, these schools struggled mainly due to inadequate infrastructure, harsh climatic conditions, and weak human resources. Cramped and unsuitable facilities limited capacity and prevented the use of science laboratories, making modern pedagogy largely unattainable. Climate constraints shortened construction periods and disrupted school continuity, echoing modern research on climate as an educational "threat multiplier." Teacher shortages were structural: insufficient incentives deterred qualified teachers from remote provinces, while low or delayed salaries, combined with reliance on underqualified substitutes, eroded instructional quality and diminished the profession's social status. Administrative weaknesses unqualified principals, lack of supervision, and poor discipline further destabilized schools. Competition from non-Muslim schools, particularly Armenian institutions that embraced modern methods more effectively, intensified the challenges and symbolized the broader contradictions of late Ottoman reform. Importantly, inspector reports also offered practical remedies: raising substitute pay to at least half salary to stabilize staffing, appointing competent and reform-minded administrators, prioritizing functional school buildings over idle equipment, and aligning material investments with teacher capacity. In conclusion, Darülmualimin functioned as fragile yet crucial nodes of Ottoman educational modernization. Their struggles reflected the intersection of infrastructural limits, financial policies, governance failures, and sociopolitical competition. Future research should triangulate inspector reports with provincial yearbooks, local administration records, and press sources to deepen understanding, though this study remains limited by reliance on a single archival document from 1911-1912 and the perspective of one inspector.

Giriş

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat sonrası dönem, eğitim tarihinin en keskin dönüşümlerine sahne olmuştur. Tanzimat'ın ilan edildiği 1839'dan itibaren ilan edilen reformların temel hedefi, devletin modernleşme sürecini yalnızca askerî ve idarî alanlarla sınırlı tutmayıp, toplumsal yapının her katmanına yaymak olmuştur (Dilbaz, 2021; Kafadar, 2016; Kodaman, 1999). Alkan'a (2004) göre Tanzimat döneminin eğitimi açısından en temel özelliği ise devletin bir otorite olarak eğitimi kontrol altına almasıdır. Bu bağlamda eğitim, imparatorluğun hem "*devlet-i ebed müddet*" idealini canlı tutacak sadık bir bürokratik zümre yetiştirme hem de çok uluslu yapıyı ortak değerler üzerinden bütünleştirme aracı olarak görülmüştür (Gündüz, 2015). Ancak bu hedefin hayata geçirilebilmesi, klasik medrese geleneğinin ötesine geçilerek, Batı'dan esinlenen kurumsal düzenlemelerin benimsenmesini zorunlu kılmıştır.

Politik açıdan bakıldığında, Tanzimat Fermanı (1839) ve Islahat Fermanı (1856) ile tanımlanan yeni devlet anlayışı, merkezileşmiş bir eğitim bürokrasisinin inşasını öngörmüştür. Maarif Nezareti'nin 1857'de teşekkülü, bu sürecin kurumsal miladı olarak kabul edilebilir (Akdeniz, 2024). Hukuki alanda, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, eğitimde kademelenmeyi, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve maarifin taşradaki teşkilatlanmasını düzenleyerek, eğitimi ilk defa imparatorluk çapında bir kamusal hizmet olarak tanımlamıştır (Somel, 2020). Pedagojik açıdan ise Batı tarzı okulları (rüştiye, idadi, sultani, Darülmualimin) kurulması hem müfredat hem öğretim teknikleri bakımından yeni bir anlayışı temsil etmiştir. Bu okullar aracılığıyla bilgi aktarımı ile birlikte modern bir vatandaşlık bilincinin inşası hedeflenmiştir (Üstel, 2026).

Bu dönüşümün sürekliliğini ve etkisini sağlayacak en önemli unsur ise nitelikli öğretmen ihtiyacıdır. Modern müfredat ve pedagojik yöntemlerin taşrada ve merkezde uygulanabilirliği, bu alanlarda yetişmiş öğretmen kadrosunun varlığına ihtiyaç duyulmuştur (Karabacak, 2014; Şimşek, 2014). Dolayısıyla öğretmen yetiştirmeye mahsus kurumlar, Osmanlı'nın eğitimde modernleşme hamlesinin taşıyıcı kolonları olarak kurgulanmış, eğitim sisteminin bütünlüğü ve sürdürülebilirliği açısından özel bir önem kazanmıştır. Darülmualiminler, Osmanlı modernleşme sürecinde öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan ve eğitim sisteminin kurumsallaşmasında temel rol üstlenen okullardır (Albayrak & Şeker, 2014; Cevherli, 2022). İlk Darülmualimin 1848 yılında İstanbul'da açılmış, bunu farklı düzeylerde (iptidai, rüşdi, idadi ve âli) kurulan diğer öğretmen okulları izlemiştir. Bu kurumlar, nitelikli öğretmen yetiştirmeyi, yeni pedagojik anlayışın yaygınlaştırılmasını ve taşra ile merkez arasında ortak bir eğitim dilinin kurulmasını hedeflemiştir (Ünal & Seçkin-Birbudak, 2013).

Ahmed Cevdet Paşa'nın müdürlüğü döneminde hazırlanan ve 1 Haziran 1851'de kabul edilen Darülmualimin Nizamnamesi, Osmanlı'da öğretmen okullarının kurumsallaşması adına atılmış en önemli adımlardan biri olmuştur (Akyüz, 2006; Gündüz, 2012; Özkan, 2018). Bu düzenleme, pedagojik bir reform girişimi olmanın yanında Osmanlı Devleti'nin geç döneminde karşı karşıya kaldığı siyasal ve toplumsal meydan okumalar karşısında, sadık vatandaş ve bürokrat yetiştirmeyi hedefleyen savunmacı bir modernleşme stratejisinin parçası olarak da değerlendirilmelidir. "*Rüştiye mekteplerinin ruhu*" olarak tanımlanan Darülmualimin'in, sağlam esaslara dayalı bir meslek okulu haline gelmesi hedeflenmiş; bu bağlamda hem talebe kabulü hem de mezuniyet sonrası öğretmenliğe geçiş süreci ayrıntılı şekilde düzenlenmiştir (Yetişgin ve Dumanoglu, 2017). Nizamnameye göre okulun öğrenci sayısı yirmi ile sınırlandırılmış, ayrıca yedek (mülazım) öğrenci kabulü öngörülmüştür. Adaylarda Arapça bilgisi, iyi derecede Türkçe ifade yeteneği ve Farsça ile riyâziyat (matematik) öğrenmeye yatkınlık temel şartlar arasında sayılmıştır. Öğrencilerin sınavla seçileceği, iltimas ve kayırmaya kesinlikle izin verilmeyeceği özellikle belirtilmiştir (Kaya, 2013; Külekçi, 2010). Ayrıca talebelere, eğitimlerini zamanında tamamlayacaklarına ve mezuniyetin ardından devletin ihtiyaç duyduğu her yerde hizmete hazır olacaklarına dair senet alınması kararlaştırılmıştır.

Eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiş; usûl-i ifâde ve ta'lîm (öğretim yöntemleri), Farsça, hesap, hendese (geometri), heyet (astronomi/fizik) ve coğrafya gibi dersler müfredatın temelini oluşturmuştur. Talebelerin haftada beş gün, yılda on ay okula devamı zorunlu kılınmış; devam etmeyenlerin burslarının kesilmesi ve kayıttan silinmesi öngörülmüştür. Mezuniyet aşamasında yapılan genel sınavda başarılı olanlara, Rüştiye hocalığı yapmaya yetkin olduklarını belgeleyen bir şahadetname verilmesi esasa bağlanmıştır (Akyüz, 1999; Gündüz, 2022; Kaya, 2013; Yetişgin ve Dumanoglu, 2017). Nizamname ayrıca, başarılı mezunların önce "muid" (yardımcı öğretmen) kadrosuna atanmasını, ardından rüştiye muallimliklerine geçmesini öngörmüştür. Atamalarda sınav başarı sırası belirleyici olmuş; birinciliği elde edenlerin haklarından feragat etseler dahi sıralarının korunacağı belirtilmiştir. Ancak öğretmenliği reddedenlerin diplomalarının geri alınacağı ve eğitimin ilgili hiçbir görevde bulunamayacakları kesin bir şekilde hükme bağlanmıştır (Gündüz, 2022). Bu hükümler, Darülmualimin'in bir meslek okulu olmanın yanında Osmanlı eğitim sisteminde liyakat, disiplin ve merkezi denetim ilkeleriyle şekillendirilmiş bir kurum olarak tasarlandığını göstermektedir. Dolayısıyla 1851 Nizamnamesi, taşrada sıkça görülen uygulama sorunlarına karşın, merkezî otoritenin öğretmen yetiştirmeyi sistematik bir devlet politikası haline getirmesinin en somut örneklerinden biridir (Akyüz, 2006).

Darülmualiminlerin hukuki çerçevesi, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile belirginlik kazanmıştır. Bu nizamname, öğretmen okullarını “mekâtib-i âliye” arasında konumlandırmış ve onları imparatorluk genelinde açılacak mekteplere öğretmen yetiştiren temel kurumlar olarak tanımlamıştır (Altın, 2008; Tümer-Erdem, 2013). Böylelikle öğretmenlik mesleği ilk kez kurumsal bir statüye kavuşmuş, devletin gözetimi altında modern bir meslek alanı olarak inşa edilmeye başlanmıştır. Nizamname, İstanbul’da bir merkez Darülmualiminin açılmasını ve taşrada daha küçük ölçekli kurumların kurulmasını öngörmüş; bu kurumların Müslim ve gayrimüslim öğrenciler için ayrı kısımlar hâlinde örgütlenmesini kararlaştırmıştır. Nizamname, mezuniyet sonrası tayin esaslarını da açık biçimde düzenlemiştir. Mezun olanların “muallimlik memuriyetini” kabul etmeleri zorunlu tutulmuş; bu yolla Darülmualiminin ile öğretmenlik arasında doğrudan ve hukuken bağlayıcı bir ilişki tesis edilmiştir. Ayrıca Darülmualiminin mezunları, diğer adaylara kıyasla “hakk-ı rüçhan” (öncelik hakkı) sahibi sayılmış, öğretmenlik mesleğinde ilk defa kurumsal bir ayrıcalığa kavuşmuşlardır (Altın, 2008). Bununla birlikte nizamname, liyakat ve disiplin ilkesini merkeze alan hükümler içermektedir. Öğrencilerin devam zorunluluğu, burs sistemine bağlılıkları ve başarısız olanların yerine yenilerinin alınması gibi hükümler, öğretmen yetiştirme sürecini denetim altına almayı amaçlamıştır (Gündüz, 2022). Öte yandan, başarılı ve çalışkan öğrencilerin okulu erken bitirebilmelerine imkân tanıyan düzenlemeler, performans odaklı bir mesleki formasyon anlayışını yansıtmaktadır.

Bu düzenlemeler, öğretmenlik mesleğini merkezin kontrolünde kurumsallaştırmış olsa da eğitimde modernleşme hedefinin imparatorluk sathına yayılabilmesi için Darülmualiminlerin taşrada da kurulması zaruri hale gelmiştir (Ceylan-Dumanoglu & Yetişgin, 2019). Zira rüştiye ve idadilerin sayısının hızla artması, bu okullara öğretmen sağlayacak yerel kaynakların yetersizliğini açığa çıkarmış; merkezde yetişen sınırlı sayıdaki muallimin uzak vilayetlere gitmeye isteksiz olması, bölgesel öğretmen açığını daha da derinleştirmiştir (Keklik, 2021). Ayrıca taşrada açılacak Darülmualiminler, donanımlı öğretmen yetiştirmenin yanı sıra yeni pedagojik anlayışın yerleşmesinde araç olarak görülmüştür. Ne var ki bu dönüşüm, taşrada uygulamaya konulduğunda ciddi engellerle karşılaşmıştır. Coğrafi uzaklık, ekonomik yetersizlikler, nitelikli öğretmen eksikliği ve yerel sorunlar, merkezde kurgulanan idealin taşrada kesintiye uğramasına neden olmuştur (Akyüz, 2012).

Bu noktada şu sorunun tartışılması önem kazanmaktadır: Osmanlı Devleti, malî iflasın eşiğinde bulunduğu bir dönemde dahi neden taşrada Darülmualiminin açmakta ısrar etmiştir? Bu ısrar, özellikle Erzurum, Van ve Bitlis gibi stratejik vilayetlerde faaliyet gösteren misyoner okulları ve azınlık (bilhassa Ermeni) eğitim kurumlarıyla rekabet etme ve bu alanlarda devletin görünürlüğünü tahkim etme motivasyonu da yakından ilişkilidir. Bu bağlamda devlet okulları, imparatorluğun taşra üzerindeki “mekânsal egemenliğini” ve medeniyet iddiasını temsil eden sembolik yapılar olarak kurgulanmıştır.

Bu bağlamda, Darülmualiminlerin taşradaki işleyişini, karşılaşılan sorunları ve merkez-taşra arasındaki uygulama farklarını anlamada maarif müfettişleri tarafından hazırlanan teftiş raporları son derece önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Söz konusu raporlar, öğrenci profili, müfredatın uygulanma biçimi, disiplin anlayışı ve yerel koşulların eğitime etkisi gibi pek çok unsuru bütüncül bir bakışla yansıtmaktadır. Bu yönüyle teftiş raporları, merkezde tasarlanan eğitim politikalarının taşrada nasıl algılandığını ve ne ölçüde hayata geçirilebildiğini ortaya koyan birer işlevsel gözlem metni olarak değerlendirilebilir.

Mevcut literatürde Darülmualiminler üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, bu kurumların İstanbul’daki ya da taşradaki kuruluş sürecine, müfredat ve nizamnamelerine ya da Tanzimat sonrasındaki öğretmen yetiştirme politikalarının genel seyri üzerine odaklanmaktadır (Şanal, 2004; Taşer, 2023; Yıldız, 2012). Bununla birlikte taşradaki Darülmualiminlerin kurumsal işleyişi, karşılaştıkları yapısal sorunlar ve bölgesel koşulların eğitim politikalarının uygulanabilirliği üzerindeki etkileri görece ihmal edilmiştir. Özellikle müfettiş raporlarına dayalı arşiv belgeleri, taşra bağlamındaki uygulama sorunlarını görünür kılabilecek nitelikte olmasına rağmen literatürde yeterince değerlendirilmemiştir. Bu araştırma, Erzurum, Van ve Bitlis gibi imparatorluğun doğu vilayetlerinde Darülmualiminlerin işleyişini doğrudan müfettiş raporları üzerinden inceleyerek bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Arşiv temelli bu yaklaşım, taşrada karşılaşılan mekânsal, malî ve idarî zorlukların yalnızca eğitim kurumlarının teknik işleyişini değil, aynı zamanda devletin modernleşme tahayyülünün çevredeki yansımalarını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel problem durumunu 20. yüzyılın başlarında Osmanlı taşrasında bulunan Darülmualiminlerin içinde bulunduğu durum ve sorunların müfettiş raporlarına nasıl yansıdığı oluşturmaktadır.

Bu çalışma, Osmanlı Devleti’nin geç döneminde taşrada faaliyet gösteren Darülmualiminlerin işleyişini, karşılaştıkları yapısal ve pedagojik sorunları, maarif müfettiş raporları ışığında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma, 1911-1912 yıllarına ait Erzurum, Van ve Bitlis Darülmualiminlerine ilişkin teftiş raporlarından hareketle aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

- Erzurum, Van ve Bitlis Darülmualiminlerinde fizikî koşullar ve coğrafi şartlar, eğitim-öğretim faaliyetlerini nasıl etkilemiştir?
- Söz konusu Darülmualiminlerde öğretmen yetersizliği ve uygulanan maaş politikaları, öğretim sürecinin niteliği ve sürekliliği üzerinde ne tür sonuçlar doğurmuştur?

- Müfettiş raporlarına göre Darümualliminlerde yönetsel ve kurumsal zaafılar (yönetim, denetim, liyakat ve disiplin) hangi biçimlerde ortaya çıkmıştır?
- Taşradaki Darümualliminler, misyoner ve gayrimüslim okullarla nasıl bir rekabet ilişkisi içinde değerlendirilmiş; bu durum Osmanlı maarif politikaları açısından ne anlama gelmiştir?
- Müfettiş raporlarında Darümualliminlerin mevcut sorunlarına yönelik ne tür çözüm önerileri sunulmuştur?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma metodolojisi çerçevesinde doküman incelemesi modeli ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi, geçmişte üretilmiş yazılı, basılı veya arşivsel kaynakların sistematik biçimde incelenerek belirli olguların, süreçlerin ve kurumların anlaşılmasına imkân tanıyan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu desenin tercih edilmesinin iki temel gerekçesi bulunmaktadır. İlk olarak, Osmanlı taşrasında Darümualliminlerin işleyişine ve sorunlarına dair doğrudan gözlem ve tanıklık imkânı sunan bu raporlar, araştırma sorularını yanıtlayacak özgün birincil veriler niteliğindedir. İkinci olarak, dönemin sosyo-politik ve kurumsal bağlamını yansıtan bu belgeler, eğitim kurumlarının durumunu ve aynı zamanda merkezî politikaların taşradaki uygulanma biçimlerini ve karşılaşılan engelleri anlamaya elverişlidir. Dolayısıyla doküman incelemesi, tarihsel ve pedagojik boyutları bir arada ele almayı mümkün kıldığı için araştırma problemiyle uyumlu en uygun yöntem olarak belirlenmiştir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veriler, T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Osmanlı Arşivi'nden elde edilmiştir. İncelenen temel kaynak, H. 04/02/1330 (24 Ocak 1912), Dosya No: 357, Gömlek No: 66, Fon Kodu: MF.İBT (bkz. Ek-A) numaralı, Erzurum, Bitlis ve Van Darümualliminleri hakkında Müfettiş-Bitlis Maarif Müdür Vekili Ekrem Namık Efendi tarafından hazırlanmış rapordur. Söz konusu arşiv belgesi toplam dört sayfadan oluşmaktadır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle Osmanlıca kaleme alınmış rapor, araştırma kapsamında günümüz Türkçesine deşifre edilmiş, ardından raporda yer alan bulgular okulların yapısal, idarî ve pedagojik işleyişine ilişkin unsurlar dikkate alınarak sistematik biçimde çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde raporda tekrar eden sorun alanları ve çözüm önerileri ön plana çıkarılmış, bunlar ortak anlam kümeleri altında birleştirilerek temalara dönüştürülmüştür. Analiz sonucunda raporun içerik bütünlüğünü temsil eden toplam beş tema belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri / İnanırcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için çeşitli stratejiler uygulanmaktadır. Bu çalışmada öncelikle veri kaynağının özgünlüğü ve güvenirliliği gözetilmiştir. Kullanılan belgeler, T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Osmanlı Arşivi'nde muhafaza edilen ve resmî yollarla erişilen birincil kaynaklardır. Bu durum, araştırma verilerinin otantikliği ve doğrulanabilirliği açısından güçlü bir dayanak oluşturmaktadır. İç geçerliği sağlamak amacıyla rapor metni Osmanlıcadan günümüz Türkçesine aktarılırken anlam kaymalarını önlemek için titiz bir çeviri-deşifre süreci yürütülmüştür. Bu çeviri süreci, tarih alanında doktora derecesine sahip, Osmanlıca ve arşiv belgeleri üzerine akademik çalışmaları bulunan bir araştırmacı (*aynı zamanda makalenin eş yazarı*) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tema oluşturma süreci, doğrudan metindeki ifadelerden hareketle yapılmış; araştırmacının öznel yorumlarının veriyle çatışmasını engellemek için mümkün olduğunca müfettişin ifadelerine sadık kalınmıştır. Dış geçerliği desteklemek üzere, ortaya çıkan temalar dönemin Osmanlı eğitim politikaları, Darümuallimin nizamnameleri ve ilgili literatürle karşılaştırılarak tutarlılığı test edilmiştir. Böylece bulguların tarihsel bağlamla uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Güvenirliliği sağlamak için ise analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlaştırılmış; veri kaynağı ve tema oluşturma aşamaları şeffaf şekilde sunulmuştur. Ayrıca farklı araştırmacılar tarafından incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılabilmesini temin etmek üzere alıntılara doğrudan yer verilmiş ve temaların nasıl üretildiği açıkça gösterilmiştir.

Araştırmacının / Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar, arşiv belgelerinin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında orijinal suretlerine sadık kalmış, mümkün olduğunca öznellikten kaçınmıştır.

Etik Konular

Bu araştırmada kullanılan veriler, insan ya da başka bir canlıdan elde edilmiş birincil veriler olmayıp, doğrudan kamuya açık resmî arşiv belgelerinden sağlanmıştır. Bu nedenle ayrıca bir etik kurul onayı alınmamıştır. Bununla birlikte, araştırma sürecinin tüm aşamalarında bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuştur. Araştırmanın “Genişletilmiş Özet” kısmının İngilizceye çevrilmesinde ChatGPT 5.4 versiyonundan yararlanılmıştır.

Bulgular

Müfettiş raporlarında Darülmualiminler, öğretmen yetiştiren kurumlar ve aynı zamanda ülkenin geleceğini şekillendirecek temel maarif membaları olarak tanımlanmaktadır. Raporlarda bu kurumlar, “*memlekete muallim yetiştirmek için tesis ve inşa olunan mektepler*” olarak anılmakta; eğitim ve edebin öncelikle bu kaynaklardan akacağı, buradan taşraya ve ülkenin geneline yayılarak toplumsal refah ve ilerlemenin sağlanacağı ileri sürülmektedir. Müfettiş, Darülmualiminleri “*bir ülkede nur-ı maarifin mütebeyyin ve emin menbaı, saf ve şeffaf mecra*” [Bir ülkede eğitimin ışığının belirgin ve güvenilir kaynağı, saf ve berrak bir akarsu/kanal] olarak nitelendirmiş, bu nedenle devlet tarafından güçlü esaslar üzerine kurulmaları ve özel bir itibarla desteklenmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Nitekim II. Meşrutiyet’in ilanıyla birlikte imparatorluğun hemen her vilayetinde ve bazı sancak merkezlerinde Darülmualiminlerin açıldığı, bu kurumlara büyük harcamalar ve himmetler tahsis edildiği belirtilmektedir. Ancak müfettişe göre, bu okulların açılmış olması tek başına yeterli değildir; zira “*bir meşher-i metain revacını temin edecek sahipler lazımdır.*” [Bir sergide malların değerini ortaya çıkaracak sahipler gerekir]. Bu bağlamda çözümlenen belgelerin içeriğinden hareketle toplam 5 temaya ulaşılmıştır ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Tema 1: Fizikî Durum ve Coğrafi Şartların Eğitime Etkisi

Müfettiş raporları, Erzurum-Van-Bitlis hattında eğitim arzının seyrini belirleyen başat faktörün insan kaynağından önce mekânsal altyapı ve coğrafi/iklimsel kısıtlar olduğunu göstermektedir. Okulların çoğunlukla amaç dışı, dar ve kiralık mekânlarda faaliyet göstermesi, donatımın muhafaza ve kullanımındaki yetersizlik ve sert kış koşullarının inşaat/onarımı dar bir mevsim sürecine hapsedmesi (bahar sonu-yaz başında bitirilemeyen işlerin bir sonraki seneye sarkması) eğitimde erişim, süreklilik ve kaliteyi doğrudan aşındırmaktadır. Bu bağlamda, müfettişin şu tespiti dikkat çekicidir: “*Erzurum, Van, Bitlis bunları her biri cesim bir vilayet, fakat zülal-i maarifinden mahrum birer sirayetan-ı sefalettir. Buralarda maarifin terakkisi için hükümet-i muazzama-i meşrutamız elden geldiği kadar çalışmaktan geri durmuyor, bu inkâr olunamaz. Lakin ne çare ki sarf olunan emekler nisbetinde şimdilik eser-i muvaffakiyet görülemiyor.*”

Yukarıdaki ifadeler, devletin gayretini teslim etmekle birlikte, ortaya çıkan sonuçların yapısal engeller nedeniyle sınırlı kaldığını göstermektedir. “*Zülal-i maarif*” benzetmesi, modern eğitimin bir tür hayat kaynağı olarak tasavvur edildiğini ortaya koyarken, “*sirayetan-ı sefalet*” ifadesi eğitimsizliğin ve mahrumiyetin bulaşıcı bir hastalık gibi yayıldığına işaret etmektedir. Dolayısıyla burada belirtilen temel durum yerel sorunlar, coğrafi uzaklık, iklim koşulları ve mekânsal altyapı eksiklikleri nedeniyle merkezin eğitim politikalarının taşrada aynı yoğunlukta hayata geçirilememesiyle ilgilidir. Bu noktada müfettişin değerlendirmesi, merkezde üretilen eğitim sermayesinin taşraya aktarımında ortaya çıkan “*emek-çıktı asimetrisi*”nin temelinde fizikî ve çevresel kısıtların bulunduğunu, dolayısıyla eğitimde kalıcı bir iyileşmenin bu yapısal sorunlara müdahale edilmedikçe mümkün olamayacağını dile getirmektedir. Bu değerlendirmeyi, müfettişin bölgenin toplumsal ve kültürel konumunu daha geniş bir bağlama oturtan ifadeleri tamamlamaktadır: “*Mahrumiyet; evet ilimden, sanattan, ticaretten, ziraatten...her şeyden mahrumiyet...buralara acımalı. Meded, himmet eriştirmeli.*” Burada kullanılan tekrarlar ve betimlemeler, eğitim kurumlarının eksikliğini, bölgenin tüm sosyoekonomik alanlarda içine kapanmışlığını ve geri kalmışlığını betimlemektedir.

Bu çerçevede müfettiş, toplumsal ve kültürel yoksunlukları dile getirmekle kalmamakta, aynı zamanda merkezi maarif politikalarının taşra koşullarında neden beklenen etkiyi gösteremediğini de açıklığa kavuşturmuştur: “*Gerçi maarifin merkezden muhite intişarı da bir mülhaza-i salimedir. Fakat memalik-i vesia-i Osmaniyenin pek uzak noktalarına hele böyle kuru ateşan arsalarına merkezden akan âb u tab-ı irfan bi’t-tabi arzı olunan zaman ve feyzanda yetişemiyor.*” Burada kullanılan “*âb u tab-ı irfan*” metaforu, merkezin bilgi ve eğitim akışının hayat kaynağı olarak tasarlandığını; buna karşın “*kuru ateşan arsalar*” [kurak araziler] benzetmesi, taşra bölgelerinin bu kaynaktan mahrum bırakıldığını göstermektedir.

Raporda yer alan ifadeler, 1910’lar Osmanlı taşrasında bazı okullarda fiziksel şartların olması gerekenin çok altında olduğunu göstermektedir. Bu şartların elverişsizliği ile ilgili müfettişin tespiti bu durumu açık biçimde kayda geçirmektedir: “*Mekatib ittihazına elverişli bina yoktur. Hal-i hazırda isticar olunan emkinenin en vüsatlısı yüz kişi istiabına kafi değildir.*” Mekânsal yetersizlik burada kapasite sorunuyla beraber aynı zamanda laboratuvar ve araç-gereç kullanımını da kapsamaktadır: “*Üç odadan ibaret, daracak bir hane... kıymetdar alat-ı fenniye öteye beriye atılmış, tozlar paslar içinde kalmış. Mektebin her ciheti baykuş yuvasına benziyor...*” Bu bağlamda, teftiş edilen okulun fizikî şartlarıyla pedagojik çıktı arasındaki ilişki belirgindir. Ancak aynı raporda müfettiş daha özgül bir duruma dikkat çekmektedir ve Bitlis Darülmualimini üzerinden farklılıkları belirtmektedir: “*Bu bir dereceye kadar temiz ve muntazamdır. Esbabı da evvelce takdim ettiğim bir raporda ber tafsil-i arz eylediği veçhile mektebin leyli olmasıdır. Çünkü leyli mektepler her yerde, her vakit neharilerden ziyade haiz-i intizam ve memleket olduğu teslim edilmiştir. Onun içindir ki, sabık müdürünün bi-kaydına rağmen Bitlis Darülmualimin’inde tahsil-i ilm ve edeb daha yüksek bir derecede bulunuyordu.*” Bu tespite göre yatılı eğitim veren okulların (leyli), gündüz (nehari) eğitim verenlere göre daha düzenli ve tertipli olduğu anlaşılmaktadır.

Raporda aynı zamanda zorlu iklim şartlarının eğitim üzerindeki etkisinden de söz edilmektedir. Müfettiş, iklimi taşradaki eğitim yatırımlarının gerçekleştirilebilirliği ve verimliliği üzerinde belirleyici bir dışsal kısıt olarak belirtmektedir. Kış mevsiminin erişilebilirlik ve iş yapılabilirliği dramatik biçimde daralttığını, “*Her taraf kar kütleleri altında mestur kalır. Yağmurlar fırtınalar ıcrayı hüküm eder. İnsanlar değil kuşlar bile aşyanelerinden çıkamaz.*” sözleriyle dile getirmektedir. Bu tespit, inşa ve onarım süreçlerinin bir “dış faktör” ile birlikte, doğrudan iklim tarafından dayatılan bir zaman disiplinine tâbi olduğunu göstermektedir ve ifadenin devamında açıkça normatif bir planlama ilkesine dönüşmektedir: “*Mayıs, Haziran, Temmuz, Ağustos aylarında bir binanın inşaatı hitam edilmezse sene-i atıyeye ta’liki emr-i zaruri hükmünü alır.*” Buna göre yatırım döngüsünün mevsimsel şartlarla senkronizasyonu sağlanamadığında, işler kaçınılmaz olarak bir sonraki yıla devredilmektedir. Bu çerçevede müfettiş, inşaat faaliyetlerinin mevsimsel şartlarla beraber aynı zamanda malî kaynakların zamanında aktarımına bağlı olduğunu belirtmektedir: “*Buralarda mekatib-i iptidaiye için elverişli büyük bina inşası tehirlenmemelidir. Nezaret-i celileleri tedrisat-ı iptidaiye tahsisatını mart nihayeti nisan içinde isal edemezse buralarda hiçbirşey yapılamaz. Çünkü senenin üç rub’unda tamiram ve inşaat gayri kabildir.*” Böylelikle iklimsel şartlar ile bütçe takvimi arasında kurulan bu doğrudan bağ, taşra eğitim yatırımlarının başarıya ulaşmasının coğrafi parametrelerle birlikte yönetsel öngörü ve eşgüdümüne de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tema 2. Öğretmen Yetersizliği ve Maaş Politikaları

Müfettiş raporları, 1910’ların Osmanlı taşrasında eğitim faaliyetlerinin mekânsal ve iklimsel koşulların yanı sıra öğretmen arzı ve istihdam politikaları tarafından da belirgin biçimde sınırlandığını ortaya koymaktadır. Coğrafi uzaklık, yetersiz maaşlar ve geçim sıkıntıları nedeniyle nitelikli öğretmenlerin taşrada görev almak istememesi, mevcut kurumların sürekliliğini ve kalitesini ciddi biçimde zedelemiştir. Müfettişin aktardığı üzere, sorunun ilk kaynağı merkezden uzaklık, harcırahların düşüklüğü ve maaşların yetersizliğidir: “*Bu havalinin payitaht-ı saltanata baid mesafesi harcırahların killeti, maaşatın adem-i kifayesi endişelerinden muktedir muallimlerin gelmediği nezaret-i asafanelerine takdim kılınan [fi] 2 Teşrinisani sene[1]327[15 Kasım 1911] tarihli raporda mufassalan arz olunmuştur.*” Burada görüldüğü üzere, öğretmen eksikliğinin ardında sadece coğrafi uzaklık değil, uzaklığı maliyetle telafi edecek bir teşvik mekanizmasının bulunmaması yatmaktadır. Öğretmenler için taşra görevlendirmesi bir tür “*ekonomik fedakârlık*” anlamına gelmekte; bu da eğitim kurumlarını sistematik bir nitelik kaybına sürüklemektedir.

Raporun satır aralarında özellikle iptidai mekteplerde öğrenci sayılarının hızla artmasına rağmen, yeni pedagojik yöntemleri uygulayabilecek öğretmenlerin bulunmaması, eğitimin modernleşme hedeflerini başarısız kıldığına dair detaylar göze çarpmaktadır. Örneğin bu bağlamda şu ifadeler dikkat çekicidir: “*Bitlis ve mülhakatında küşad olunan ibtidai mekteplerinde talebenin adedi çoğalıyor. Bu beldelede hahişgiran-ı ilm ve fen mebzul fakat henüz tarz-ı cedid üzere talim ve tedrise muktedir muallimin bulunamadığından bi’ttabi az müddet zarfında semere-i matlubenin husulü gayri memuldür.*” Burada altı çizilen olgu çift yönlüdür. Bir yandan toplumsal talep (öğrenci arzusu ve ebeveyn beklentisi) güçlüdür, öte yandan bu talebi karşılayacak öğretmen arzı niteliksel olarak yetersizdir.

Raporda yer yer belirtilen öğretmen açığı, idadilerde de kurumsal istikrarsızlığa neden olmaktadır. Erzurum ve Van idadilerinde müdürlerin çabalarıyla kısmi iyileşmeler görülse de Bitlis idadisi öğretmen yetersizliği nedeniyle “*perişan*” bir durumda kalmıştır: “*Erzurum, Van idadileri müdürlerinin gayretiyle mümkün meriteye yoluna girmiştir. Bitlis idadisi hala perişan müdür-i mekteb gayretsiz değil, fakat ne yapsın bazı muallimler eksik. Vekil de bulamıyor. Çünkü muktedir bir vekil hams maaşla devam etmiyor. İktidarsızlarını da biz mektebe gönderemeyiz.*” Bu ifadeler, maaş politikalarının öğretmen bulunurluğunu doğrudan belirlediğini göstermektedir. Nitelikli vekil öğretmenler, “*hams maaş*” [beşte bir maaş] ile çalışmayı reddederken, yetersiz kişilerin görevlendirilmesi ise eğitim kalitesini düşürmektedir. Farklı deyişle öğretmen arzı, maaş politikalarıyla doğrudan ilişkili bir sistem sorunu hâline gelmiştir. Öğretmen temininde kullanılan düşük ücret politikaları, taşra gibi dezavantajlı bölgelerde eğitimi sürdürülemez kılmaktadır. Rapor, sülûsan maaştan [üçte iki maaş] hams maaşa [beşte bir maaş] düşüşün etkisini açıkça göstermektedir: “*Bitlis, Van idadilerinde evvelce sülûsan ile devam eden muallim vekilleri, hams maaş sesini işitince derhal çekildiler, gittiler.*” Benzer biçimde, Bitlis’in “*müflis*” bir şehir olarak betimlenmesi, malî cazibenin olmadığı bir ortamda öğretmenlik mesleğinin taşrada bir seçenek olmaktan çıkmasına işaret etmektedir: “*Muallimlere evvelce sülûsan maaş verilir de bilahare maaş-ı mezkurun hamsı derkesine tezyili emr ve iş’ar olunursa muallim nerede bulunur? Mürebbi nereden gelir? İlm ve edeb nasıl tahsil edilir? Bala ve Osmaniyenin payitahta karib... yüzlerce erbab-ı marifet bulunabilirken yine vekillere sülûsan maaş veriliyor? Biraz lütf ve merhametle düşünülün. Burası Bitlis denilsin bir şehri müflistir.*”

Öğretmen açığının vekillerle kapatılmaya çalışılması da müfettişin sert eleştirilerine konu olmuştur. Memur olmayan kişilerin (ör. esnaf ya da zanaatkarlar) öğretmen vekili olarak atanmasının niteliği düşürdüğü açıkça dile getirilmektedir: “*Ahiren Van maarif müdüriyetine canib-i celil-i nezaretpenahilerinden şerefvarid olan bir telgrafta [Memurin-i muvazzafadan olan vekillere hams (beşte bir), muvazzaf olmayanlara nısf(yarım) maaş] verilmesi emr olunuyordu... Buralarda memur olmayarak ilm ve fazilet sahibi kimi bulalım? Mesela memuriyeti olmayan bir bakkal, bir bahçıvan hocalık yapabilecek midir?... Öyle kimseler ise bu iklimlerde anka*

kabilindedir.” Müfettişin bu değerlendirmesi, vekâlet sisteminin tek başına maliyet azaltıcı bir mekanizma değil, aynı zamanda eğitimde niteliği aşındıran bir araç olarak işlediğini göstermektedir.

Müfettiş, bu tablonun telafisi için önemli bir öneri de sunmaktadır ve nitelikli vekillere asgari olarak asalet maaşının yarısının ödenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu öneri, eğitimin sürdürülebilirliği için malî teşvikin zorunlu olduğunu göstermektedir: “*Bir muallim bi’l-arz asalet maaşı olarak 800 kuruş alıyor... Şimdi bu maaşı alacak asıl bir muallim bulunamayınca onun yerine yine aynı sandalyeye oturacak bir zata (yalnız ismi vekil olmağla) beşte biri verilmesi emr olunuyor... Mademki iktidarı ve kıfayeti var ba husus o vazifeyi belki asıldan daha güzel daha dikkatli ifa edebilir, o halde ona asalet maaşının nisfi çok görülmemelidir*”. Bu görüşlerden hareketle müfettişin, öğretmen eksikliği sorununu sadece teşhis etmediğini, bunun yanında malî ve kurumsal düzenlemelerle çözülebileceğini de düşündüğü ileri sürülebilir.

Tema 3. Yönetmel ve Kurumsal Zaaflar (Yönetim, Denetim, Liyakat, Disiplin)

Müfettiş raporları, 20. yüzyılın başlarında Osmanlı taşrasında okulların fizikî ve malî yetersizliklerin yanında yönetmel ve kurumsal zaaflarla da derinden sarsıldığını göstermektedir. Müdürlerin liyakatsizliği, öğretmenlerin disiplinsizliği ve denetim mekanizmalarının işlevsizliği, okulları düzen ve ciddiyetin uzağına sürüklemiştir. Bu nedenle raporlarda sıkça dile getirilen durum, eğitimin niteliğini belirleyen aslı unsurun sadece bina veya öğretmen sayısı değil; aynı zamanda idarî yeterlilik, kurumsal disiplin ve denetimlerin işlevselliğı olduğudur.

Müfettişin Erzurum Darülmualimin’i ziyareti, kurumsal sahihsizliğı çarpıcı bir örneğini teşkil etmektedir. Okulun anahtarının bir ibtidaiye [ilkokul] muallimine teslim edilmiş olması, kurumun yönetmel işleyişten ne denli koparıldığını göstermektedir:

Erzurum’u üç ay evvel teftişe gittiğim vakit Darülmualimin’in anahtarı iptidaiye muallimine teslim edilmiş olduğunu gördüm... O zat ile beraber mektebe gittim baktım.

Dedim: Mekteb bekçisi kimdir? Dedi: Ben.

-Siz her vakit burada mısınız?

-Hayır, benim mektebim var. Merkez ibtidaisi muallimiyim. Ara sıra buraya geliyorum.

-Peki, ya bu aletler çalınırsa?

-Hayır efendim. Kimse çalmaz. Anahtarı yanımdadır. Ben bekliyorum. Vakıt vakıt gelir, açar, bakarım.

-Ama, sizin mektebiniz var. Gece gündüz, her saat burada bulunamazsınız ya?

-Efendim, şimdi mektebim yok, tatil. Ekser vakitlerimi burada geçiriyorum...

-Ya sonra? Mektebiniz açılınca?

-O zamana kadar Allah kerim. Elbet bir çare bulunur.

-Çok şey! Çaresini siz mi bulacaksınız? Mektebin müdürü, muallimleri nerededirler?

-Müdür yok. Muallimlerin de bazısı istifa etti, bazısı tahvil eyledi.”

Bunun üzerine kemal-i teessürle mektepten çıktım maarif müdürüne gittim: Darülmualimin için hiç nezarete yazmadınız mı? Dedi: Yazdım, çizdim aldırın olmadı. Kendisine dedim: İnanmam, yazılsa idi nezaret-i celileye bir mektebin hem pek mühim bir Darülmualimin’in şu devrede bu kadar bi-kes ve perakende kalmasına rüy-i rıza göstermezdi. Siz yazdınız. İşte ben size malumat verdim. Müdürsüz muallimsiz mekteb olamaz.

Yukarıdaki alıntı, Erzurum Darülmualimininin’de yaşanan yönetmel boşluk ve kurumsal sahihsizliğı çarpıcı bir örneğini ortaya koymaktadır. Müfettişin gözlemleri, öğretmen yetiştirmek gibi stratejik bir misyona sahip kurumun, neredeyse tamamen işlevsiz bırakıldığını göstermektedir. Anahtarın bir ibtidaiye muallimine teslim edilmesi, kurumsal işleyişin resmi sorumlulardan değil, tesadüfi aktörlerden oluştuğunu; bekçilik işlevinin dahi “*ek görev*” mantığıyla yürütüldüğünü belgelemektedir. Bu durum, kurumsal sürekliliğın kişisel inisiyatiflere terk edildiğini, resmî yönetim mekanizmalarının ise devre dışı kaldığını göstermektedir. Özellikle “*Müdür yok. Muallimlerin de bazısı istifa etti, bazısı tahvil eyledi*” ifadesi, kurumsal kriz noktasını açığa çıkarmaktadır. Müfettişin “*Müdürsüz muallimsiz mekteb olamaz*” şeklindeki sözleri, bu sahihsizlik hâlinin eğitimin varlık sebebini ortadan kaldırdığını anlatan normatif bir hüküm niteliği taşır. Diğer yandan, maarif müdürünün “*Yazdım, çizdim aldırın olmadı*” şeklindeki ifadesi, taşra ile merkez arasındaki iletişim ve bürokratik akışın tıkanıklığını gözler önüne sermektedir.

Müfettişin gözlemleri, müdürlerin çoğunlukla idarî yeterlilikten uzak, yeniliklere kapalı ve öğrenciler üzerinde otorite kuramayan kişilerden seçildiğini göstermektedir: “*Mekteb-i mezbur hakkında bir fikir icmal edinmek arzu buyrulduğu takdirde: Evvela: Müdür, bir Darülmualimin’i idare edecek kadar fikir ve idareye malik değildir.*

Kendisi kadim darulmuallimin rüştiyesinden mezun, fünuna bigâne, inkılab ve teceddüd şuurundan bihaber. Hülasa: bu devr-i meşrutiyette bir müdüre layık evsafıtan mahrum. Acz ve ...mahkum. Talebe onun yüzünden şımarıklığa alışı, mektebe devamsızlık... Hele dersten, vazifeden büsbütün bi behredirler”. Müfettişin yaptığı bu tespit, okulda gerçek anlamda lider bir yöneticinin olmamasının, öğrenci disiplinini doğrudan zayıflattığını göstermektedir. Müfettişin müdürü “fünuna bigâne” ve “inkılab ve teceddüd şuurundan bihaber” olarak nitelenmesi hem pedagojik yetersizliği hem de eski ve yeni nesil bürokratlar arasındaki zihniyet farkını da yansıtmaktadır. Burada kullanılan “inkılab şuru” ifadesi, büyük olasılıkla 1908 Meşrutiyet Devrimi sonrasında şekillenen siyasal ve ideolojik söyleminin bir parçasıdır ve müfettişin değerlendirmelerinde İttihat ve Terakki çevrelerinde yaygınlaşan modernleşmeci ve devrimci dili benimsediğini göstermektedir.

Müfettiş, öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin gözlemlerinde de ciddi disiplin sorunlarına işaret etmektedir. Öğretmenler ders sırasında sigara içmekte, teneffüslerde sokaklarda dolaşmakta, görevlerini yarım yamalak yerine getirmekte, müdürler ise bu durum karşısında sessiz kalmaktadır: “Muallim efendiler henüz dersi bitirip sınıftan çıkmadan sigaralarını yandırır ve dumanlatmaya başlarlar. Teneffüs zamanlarında çarşılarda, pazarlarda dolaşırlar. Bunlara tamamiyle vakıf olan mektep müdürü -temin-i mevki teemmülüyle- hiçbir ses çıkarmaz. Daima her türlü nakısayı, her türlü yolsuzluğu örter, gizler. (Neme lazım), hevayı sefasını çalar oturur”.

Rapordaki bu kesit, öğretmenlerin mesleki etik ve görev bilincinden uzak olduklarını, müdürlerin ise denetim görevini yerine getirmekten kaçındıklarını ortaya koymaktadır.

Bunun yanında, raporda öne çıkan öğretmen yetersizliğini telafi için başvuru vekâlet sistemi de yönetsel zafiyetin bir başka göstergesidir. Vekillerin düşük maaş karşısında süreklilik göstermemeleri, eğitimin devamlılığını ciddi şekilde zedelemiştir. Bu bağlamda müfettişin şu ifadeleri dikkate değerdir: “Bir mesele daha var, haydi hams maaşla biraz vukuflu biraz da hamiyetli bir vekil bulduk, mektebe göndermiş olduk, ya bu zatın devamını nasıl temin edebiliriz? Bunu tecrübe de ettik. Devam etmiyorlar. Her gün bir bahane ile kaçamak yolunu tutuyorlar. Derse girseler de ya yarım saat sonra, yahut yarım saat evvel bırakıp çıkıyorlar... İşte bazı mekteplerde hams maaşla istihdam olunan vekillerin mir’at-ı harekatı!”. Bu değerlendirme, öğretmen arzındaki sorunların niceliksel olmanın yanında süreklilik ve denetim bağlamında da kurumsallaştığını göstermektedir.

Yönetim ve denetimdeki zaafın en doğrudan sonucu, öğrencilerin disiplininde ortaya çıkmıştır. Öğrenciler öğretmen otoritesini tanımamakta, ders işleyişini sabote eden tutumlar sergilemektedir. Örneğin, “Talebe muallimlere karşı ‘Siz okutamıyorsunuz biz sizi istemiyoruz’... diye bi edebane [edepsizce] muamelelerden çekinmezler” şeklindeki ifadeler bu minvalde dikkate değerdir. Bu durum, okullarda otoritenin tersine döndüğünü, öğretmenlerin öğrenciler karşısında pasif ve etkisiz kaldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin disiplinsizliği ile müdürlerin denetimsizliği birleştiğinde, öğrenciler “şımarıklığa alışı” ve eğitim kurumu bütün yönleriyle düzen kaybına uğramıştır.

Tema 4. Rekabet ve Gayrimüslim Okulların Yükselişi

Müfettiş raporlarında dikkati çeken bir diğer husus, Osmanlı taşrasında eğitimin hem Müslümanların hem de gayrimüslimlerin girişimleriyle şekillenen rekabetçi bir ortam içinde gelişmesidir. Özellikle Ermenilerin açtığı bazı okullar hem modern eğitim araç ve yöntemlerini daha hızlı benimsemeleri hem de kurumsal düzen ve disiplin açısından daha cazip bir görünüm sergilemeleri nedeniyle devlet okullarına karşı ciddi bir alternatif hâline gelmiştir. Bu durum, taşrada eğitim alanında Müslümanlar ve gayrimüslimler arasında bir tür “prestij yarışı”nı gündeme getirmiştir.

Müfettişin Van’da gözlemlendiği ve yeni açılan Ermenilere ait öğretmen okuluna dair ifadeleri, bu rekabetin boyutlarını açıkça ortaya koymaktadır: “Burada (Van merkezinde) bu sene Ermeni (Mayasar) şirketi tarafından bir Darülmualimin küşad olundu [açıldı]. Mezûr mektep şimdiden bizim Darülmualimin’e rekabet ve rüçhan [üstünlük] göstermeye başlıyor. Her sene bizim Darülmualimin’e Müslim ve Ermeni çocukları fevç a fevç koşar, gelir, müsabakaya girmek isterler iken bu sene miktar-ı kabulü canib-i sami-i nezaretpenahilerinden tensib ve emr olunan 33 talebeyi de bulamadık. Nerede? Müsabakaya dahil olanlar adedi bile 23’ü geçmemiştir”. Bu ifadeler, Ermeni okullarının hem kendi cemaatlerinden hem de Müslüman ailelerden de öğrenci çekmeye başladığını göstermektedir. Devlet, Darülmualiminin’e olan ilginin azalması, gayrimüslim okulların nitelik, düzen ve cazibe bakımından daha üstün bir profil sergilediğine dair güçlü bir algının doğduğunu ortaya koymaktadır.

Müfettişin kaygısı, bu sürecin devam etmesi hâlinde devlet yatırımlarının boşa gideceği ve Osmanlı maarifinin itibarsızlaşacağı yönündedir: “Şayed bu böyle devam ederse, salifularz yeni açılan Ermeni Darülmualimin’i gündün güne ibraz edeceği asar-ı terakki ve tekâmül dolayısıyla bizim mektebin nazardan büsbütün sükutunu intaç edecekler. Sonra 2-3 seneden beri hükümetçe edilen masraflara, çekilen emeklere, gösterilen fedakarlıklara acınmaz mı?”. Burada hem maddi hem de sembolik bir kayıp ihtimali dile getirilmektedir. Müfettişe göre Ermeni Darülmualimin’in ilerleme kaydederken devlet okulunun gerilemesi, sadece eğitsel bir başarısızlık olarak nitelenemez, aynı zamanda Osmanlı yönetiminin meşruiyet ve otorite kaybı anlamına gelmektedir.

Tema 5. Çözüm Önerileri

Müfettiş raporları yaşanan sorunları teşhis eden belgeler olmanın yanında aynı zamanda dönemin eğitim politikaları açısından yapıcı çözüm önerileri de içermektedir. Erzurum-Van-Bitlis hattında karşılaşılan fizikî, malî ve idarî yetersizliklerin yanında, müfettişler bu sorunların nasıl aşılabileceğine dair somut ve pratik öneriler geliştirmiştir. Öneriler, üç ana ekseninde yoğunlaşmaktadır: 1-öğretmen istihdam ve maaş düzenlemeleri, 2-yönetim ve kadro kalitesinin iyileştirilmesi ve 3-araç-gereç ve bina yatırımlarının rasyonelleştirilmesi. Bu yönüyle raporlar, teşhis koymanın ötesinde çözüm üretme iradesinin de taşrada var olduğunu ortaya koymaktadır. Müfettişin ilk ve en somut önerilerinden biri, coğrafi ve sosyoekonomik zorluklardan ötürü öğretmenlerin taşraya gelmemesi sorununa karşı, vekil öğretmenlere daha adil bir maaş politikası uygulanmasıdır: *“Mademki buralara uzaklık, yoksulluk, yolsuzluk, pahalılık, medeniyetsizlik gibi esbabdab dolayı hoca gelmiyor, bulunamıyor, o halde buralarda erbab-ı iktidardan tesadüf edilen muallim vekillerine hiç olmazsa nısf [yarım] maaş verilsin. Bundan ne hazine ne millet ne vatan hiçbir cihet zarar görmez. Lakin birkaç türlü istifade, hayr, feyz görülür”*. Bu öneri, maaş indirimi yoluyla sürdürülen tasarruf politikalarının eğitimin niteliğini erozyona uğrattığını açıkça göstermektedir.

Çözüm önerilerinin ikinci eksenini, kurumların liyakatli kadrolarla desteklenmesi gerektiğine yöneliktir: *“Fikri kasir-i kemteranemce: Bu mahzurların önünü almak, bu havalide muktedir, afif, münevver iptidaiye muallimleri yetiştirmek, bu sayede vatanın esbab-ı feyz ve tealisini hazırlamak için: 1) Darülmualiminlere idareli, malumatlı, ciddi, müteceddid faal müdürler ve muallimler tayin ve izamına inayet buyrula. 2)Bu havalide gönderilen alat ve edevat mektebsizlik muhafazasızlık yüzünden heder olub gideceğine: şimdilik onlara sarf olunacak para ile evvel emirde mekteb olmaya elverişli binalar tesis ve ihzarına çalışılrsa vatan için, devlet ve millet için daha münasip daha müfid olur”*. Burada hem pedagojik hem de yönetsel kapasitenin güçlendirilmesi gerektiği açıkça dile getirilmektedir. Yalnızca öğretmenlerin değil, özellikle *“idareli, ciddi ve müteceddid”* müdürlerin tayini, kurumsal düzenin ve disiplinin yeniden tesisi için önemli görülmektedir.

Müfettişin dikkat çektiği bir başka nokta, fenni araç-gereçlerin işlevsiz kalmasıdır. Özellikle bu tür materyallerin pahalıya mal edilip taşraya ulaştırıldıktan sonra kullanılmaması, ciddi bir kaynak israfı olarak nitelendirilmiştir: *“Mademki alat-ı fenniyeyi kullanacak şakirdana tatbikat gösterecek muktedir muallimlerimiz henüz yetişmemiştir! Vatanın bin türlü derter, ihtiyaçlar içinde boğulduğu şu sıralarda bu masrafların hiçe gitmesini ise nezareti asafaneleri de muvafık görmezler. Malum-ı sami-i de kayık Şinasileri derki alat-ı feniye Süs için nümayiş için duvarlara asılsın, yerlere ferş olsun diye gönderilmiyor. Bu edevat şakirdana ders programlarında mevcut [Hikmet, Kimya, Mevalid-i selase] derslerine aid ameliyeler, tecrübeler gösterilmek için alınmış, bin müşkilat ile buralara eriştirilmiştir”*. Bu değerlendirme, kaynak-kapasite uyumsuzluğu sorununu öne çıkarmaktadır. Henüz bu araçları kullanabilecek öğretmenler yetişmemişken, yapılan yatırımların boşa gitmesi kaçınılmazdır. Müfettişin ifadesi, eğitim yatırımlarında pedagojik kapasite ile donanım arasında senkronizasyon sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öz itibarıyla müfettişin çözüm önerileri, Osmanlı taşrasındaki eğitimin sorunlarını sadece teşhis etmemekte, bu sorunların nasıl aşılabileceğine dair somut bir yol haritası da sunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Tanzimat sonrası eğitim politikaları çerçevesinde geliştirilen öğretmen yetiştirme kurumları, kurumsal mevzuat ve merkezî destekle güçlendirilmiş olmasına rağmen, taşra bağlamında bu hedeflerin tam anlamıyla hayata geçirilemediği görülmektedir. Araştırma bulguları, Osmanlı taşrasında eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyen en temel unsurun insan kaynağından önce mekânsal altyapı ve coğrafi koşullar olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, Darülmualiminleri normatif düzenlemeler ve merkezî politikalar üzerinden ele alan klasik literatürden (Akyüz, 1999; Somel, 2020) ayrılarak, taşradaki kurumsal pratikleri doğrudan sahadan üretilmiş bir müfettiş raporu üzerinden analiz etmesi bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Taşrada gözlemlenen okulların çoğunun dar, kiralık ve eğitim için elverişsiz mekânlarda faaliyet göstermesi, öğrenci kapasitesini sınırlamakla kalmamış, aynı zamanda laboratuvar araçlarının ve fen derslerine ait materyallerin işlevsiz kalmasına yol açmıştır. Bu durum, modern eğitim için hayati kabul edilen deneysel ve uygulamalı öğretim yöntemlerinin taşrada neredeyse imkânsız hale geldiğini ortaya koymaktadır. Ancak buna karşın Fortna'ya (2005) göre, payitahtta ve daha çok önem verilen şehirlerde kurulan okullarda ise tek tip olmanın ötesinde, daha gösterişli, pedagojik olarak incelikleri barındıran ve eski tip eğitim anlayışından kopuşu temsil eden mimariye özen gösterilmiştir.

Fizikî mekân yetersizliği, pedagojik çıktılarının düşüklüğüyle doğrudan bağlantılıdır (Al-Şensoy & Sağgöz, 2015; Tanner, 2008). Öğrencilerin geniş, donanımlı ve düzenli bir ortamdan yoksun olması, derslerin yalnızca teorik bir aktarım düzeyinde kalmasına neden olmuş, böylece modern pedagojinin hedeflediği beceri temelli öğrenme pratiğe geçirilememiştir. Bununla birlikte, Bitlis Darülmualiminin'in yatılı statüsü, daha düzenli ve disiplinli bir işleyişin mümkün olabildiğini göstermektedir. Bu karşılaştırmalı gözlem, Osmanlı taşrasında eğitimin başarısızlığını yalnızca *“taşralılık”* olgusuna indirgemeyen; kurumsal yapı ve örgütlenme biçimlerinin belirleyiciliğini öne çıkaran analitik bir katkı sunmaktadır. Bu örnek, taşrada kurumsal yapının niteliğinin fiziksel

koşullar kadar belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Coğrafi ve iklimsel faktörler de taşra eğitiminin seyrini belirlemiştir. Sert kış koşulları, ulaşımı imkânsız hale getirerek okul sürekliliğini bozmuş; inşaat ve onarım faaliyetlerini yalnızca kısa bir yaz dönemine sıkıştırılmıştır. Nitekim modern araştırmalar da iklim koşullarının eğitimi çok boyutlu biçimde olumsuz etkilediğini göstermektedir. Sprague vd. (2025), iklim değişikliğinin öğrenci başarısı, eğitim altyapısı, okula hazırlık ve devam gibi unsurları doğrudan aşındırdığını, dahası mevcut eğitim eşitsizliklerini derinleştiren bir “*tehdit çarpanı*” işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Osmanlı taşrasında öğretmen arzına ilişkin sorunlar, 1910’ların siyasal, ekonomik ve sosyal bağlamı dikkate alındığında yapısal nitelikte görünmektedir. İmparatorluğun merkezden uzak vilayetlerinde öğretmen istihdamı hem pedagojik kapasite eksikliğinin hem de malî teşvik mekanizmalarının yetersizliğinin de bir yansımasıdır. Nitelikli öğretmenlerin taşraya gitmekten kaçınması, eğitim kurumlarının kurumsal istikrarını zayıflatmış, öğretmen açığı ise çoğu zaman vekâlet sistemiyle kapatılmaya çalışılmıştır. Bu durum, yani taşraya gidecek donanımlı öğretmen dönemin önemli bir sorunu haline gelmiştir (Soydan, 2015). Bununla birlikte, görevlendirilen vekil öğretmenlerin önemli bir kısmının gerekli formasyona sahip olmaması, eğitimin niteliğinde belirgin bir aşınma yaratmıştır. Özellikle iptidai mekteplerde öğrenci sayılarının hızla artmasına karşın, yeni pedagojik yöntemleri uygulayabilecek kadroların bulunmaması, modern eğitim hedeflerinin başarısızlığa uğradığını göstermektedir.

Maaş politikalarının öğretmen arzını doğrudan belirleyen bir unsur olduğu raporlarda defalarca vurgulanmaktadır. Tam maaş yerine “*sülûsan*” [üçte iki] veya “*hams*” [beşte bir] maaş uygulaması, nitelikli öğretmenleri görevden uzaklaştırmış, yerlerine ehliyetsiz kişilerin atanmasına yol açmıştır. Bu durum, eğitimdeki kalite kaybını kurumsallaştırmış ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığını da zedelemiştir. Benzer biçimde Keklik de (2021) son dönem Osmanlı eğitim-öğretim teşkilatının en temel sorunlarından birinin öğretmen yetersizliği olduğunu öne sürmektedir. Hatta Fortna’ya göre (2005), Tanzimat’tan sonra “*devletin yeni okul kurma telaşı yüzünden*” açılan bazı okullar, yeterli sayıda öğretmen yetiştirilememesi nedeniyle başlangıçta geçici olarak ulemadan (medrese geleneğinden gelen) yararlanılmış hatta çoğu zaman öğretmenlikle ilgisi olmayan kişiler bu kurumlarda görevlendirilmiştir. Düşük maaş politikaları, Darülmualimin mezunlarının mesleğe girmesini caydırmış; göreve başlayanların ise kısa sürede istifa etmesine yol açmıştır.

Bu tabloya paralel olarak, vekâlet sisteminin memur olmayan kişilere açılması, öğretmenlik mesleğinin profesyonel kimliğini aşındırmıştır. Esnaf ya da zanaatkar kökenli kişilerin öğretmen vekili yapılması, eğitimin kurumsal standartlarını düşürmüş ve öğrencilerin öğretmenlik otoritesine duyduğu güveni zayıflatmıştır. Bu durum, aynı zamanda Osmanlı modernleşme sürecinde profesyonelleşme ile pragmatik çözüm arayışlarının sürekli çatıştığını göstermektedir. Müfettişin çözüm önerisi olan nitelikli vekillere en azından yarım maaş ödenmesi, dönemin koşullarında dikkat çekici bir rasyonaliteyi yansıtmaktadır.

Bulgular, Osmanlı taşrasında eğitim kurumlarının maddi kaynak yetersizliklerinden olduğu kadar yönetsel ve kurumsal zaafardan dolayı da işlevsizleştiğini göstermektedir. Eğitim kurumlarının idarî yapılanması, öğretmen yetiştirme misyonunu gerçekleştirecek asgari ciddiyetten uzak görünmektedir. Müdürlerin liyakatsizliği, öğretmenlerin görev ve disiplin anlayışından yoksunluğu ve denetim mekanizmalarının etkisizliği, taşrada eğitimi sadece fizikî değil, bunun yanında kurumsal açıdan da kırılğan bir yapıya sürüklemiştir. Benzer biçimde çağdaş literatürde de okul liderliğinin eğitim başarısında önemli bir değişken olduğu dile getirilmektedir. Soehner ve Ryan (2011), okul müdürlerinin liderlik ve yönetsel rollerinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini doğrudan etkilediğini, etkisiz liderliğin ise öğretmen verimliliğini düşürerek öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Erzurum Darülmualimin örneği, kurumsal sahipsizlik ve idarî zaafaların en çarpıcı göstergesidir. Okulun anahtarının bir ibtidaiye muallimine teslim edilmesi, eğitim kurumunun resmî sorumlular tarafından değil, geçici aktörler eliyle idare edildiğini göstermektedir. Bunun yanında müdürlerin idarî ve pedagojik liderlikten yoksunluğu, öğrencilerin disiplinini doğrudan etkilemiştir. Liyakatsiz yöneticiler hem derslere ilgisizliği hem de öğrencilerin okul kurallarına uymamasını beslemiş, böylece eğitim kurumları düzen ve otoriteden uzak bir ortama dönüşmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlere karşı disiplinsiz davranışlar sergilemesi, öğretmen otoritesini reddetmesi ve ders düzenini bozması, otorite ilişkilerinin tersine döndüğünü göstermektedir.

Müfettiş raporları, taşrada eğitimin Osmanlı’nın kendi iç dinamikleriyle birlikte gayrimüslim cemaatlerin eğitim girişimleriyle şekillendiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Zira özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren bu türden okullar Osmanlı’da hızla artmıştır (Sevinç, 2002; Tekeli-İlkin, 1993). İnsanların o dönemde özellikle gayrimüslimlerin açtığı bazı okulları, disiplin, kurumsal düzen ve pedagojik yenilikleri daha hızlı benimsemeleri nedeniyle devlet okullarına karşı güçlü bir alternatif hâline gelmiştir. Bu durumun arka planında, Islahat Fermanı (1856) ile gayrimüslim cemaatlere tanınan okul açma hakkı bulunmaktadır. Bu düzenleme, Osmanlı Devleti’nin eşitlik ve reform vaatleri çerçevesinde ortaya çıkmış olsa da pratikte cemaat okullarının güçlenmesine ve özellikle 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren modern pedagojik araç ve yöntemleri hızla benimsemelerine imkân tanımıştır (Somel, 2020). Ancak aynı süreç, bir yandan sadık tebaayı kazanma ve modernleşmenin ortak paydası içinde tutma arayışı, öte yandan artan milliyetçi hareketler ve dış müdahaleler karşısında gayrimüslim toplulukların “*potansiyel*

tehdit” olarak görülmesi şeklinde bir ikilik ortaya çıkarmıştır. Yirminci yüzyıl başında bu ikilik daha da keskinleşmiş; eğitim alanı hem bir entegrasyon aracı hem de Osmanlı-gayrimüslim ilişkilerinin en hassas rekabet zeminlerinden biri hâline gelmiştir (Somel, 2013).

Müfettiş raporlarının en dikkate değer yönlerinden biri, yalnızca sorunları sıralamakla yetinmeyip, çözüm için somut ve uygulanabilir öneriler geliştirmeleridir. Bu durum, müfettiş raporlarını pasif denetim belgeleri olmaktan çıkararak, Osmanlı taşrasında eğitim reformuna yönelik “sahadan beslenen bürokratik aklın” izlerini taşıyan aktif politika metinleri olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu öneriler, Osmanlı taşrasında eğitim sorunlarının farkında olan bir bürokratik aklın varlığına delil sayılabilir. Özellikle Erzurum-Van-Bitlis hattında dile getirilen çözümler, dönemin koşullarına uygun, pragmatik ve sahadan beslenen yaklaşımlar sunmaktadır. Önerilerin ilk boyutu, öğretmen istihdamını doğrudan ilgilendiren maaş politikalarıdır. Düşük maaşların nitelikli öğretmenleri taşradan uzaklaştırdığı tespit edilerek, vekil öğretmenlere en azından yarım maaş ödenmesi gerektiği önerilmektedir. Bu yaklaşım, malî adaletin tesisi için olduğu kadar aynı zamanda öğretmen sürekliliğinin sağlanması için zorunlu bir tedbir olarak görülmektedir. İkinci eksen, kurumsal işleyişin liyakatli kadrolarla desteklenmesidir. Raporlarda özellikle “idareli, ciddi ve müteceddid” müdürlere duyulan ihtiyaç dile getirilmektedir. Bu öneri, öğretmen okullarında hem öğretim kapasitesinin hem de yönetsel kapasitenin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Aslında günümüzdeki yaygın literatürde de modern eğitimin en önemli bileşeni olarak liderlik önemli bir yer tutmaktadır (Şişman, 2023). Üçüncü eksen, kaynak kullanımının rasyonelleştirilmesine ilişkindir. Derslere ait araç-gereçlerin kullanılmadan çürümeye terk edilmesi, müfettişler tarafından ciddi bir kaynak israfı olarak değerlendirilmiştir. Günümüz modern eğitim anlayışı da gerek fiziksel gerekse dijital araç-gereç kullanımını ve bu konudaki yetkinlikleri öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli özellikler arasında kabul etmektedir (Skantz-Åberg vd., 2022).

Sonuç olarak, müfettiş raporları sadece dönemin eğitim sorunlarını belgelemekle kalmamış, aynı zamanda eğitim modernleşmesinin taşrada neden istenilen sonuçları üretmediğini yapısal düzeyde görünür kılmıştır. Osmanlı taşrasında öğretmen yetiştirme kurumları olan Darülmüalliminlerin, modernleşme idealleri ile taşra gerçekliği arasındaki çelişkinin en somut yansıma alanlarından biri olduğunu ortaya koymuştur. Gelecekteki çalışmalarda müfettiş raporlarının yanı sıra vilayet salnameleri, mahallî maarif idaresi belgeleri ve yerel basın üzerinden yapılacak incelemeler, taşradaki eğitim kurumlarının günlük işleyişini ve yerel toplulukların bu kurumlara bakışını daha ayrıntılı biçimde görünür kılabilir. Bu araştırma, Osmanlı taşrasında Darülmüalliminlerin işleyişine dair önemli bulgular ortaya koymakla birlikte, bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak, çalışma yalnızca tek bir arşiv belgesi üzerine temellendirilmiştir. Bu durum, bulguların kapsamını belirli bir zaman dilimi (1911-1912) ve belirli bir bölge (Doğu Anadolu) ile sınırlı kılmaktadır. İkinci olarak, araştırmanın temel verisi olan rapor, tek bir müfettişin yorumlarına dayanmaktadır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadıkları beyan etmektedir.

Malî Destek

Yazarlar, araştırma sürecinde herhangi bir malî destek almamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi

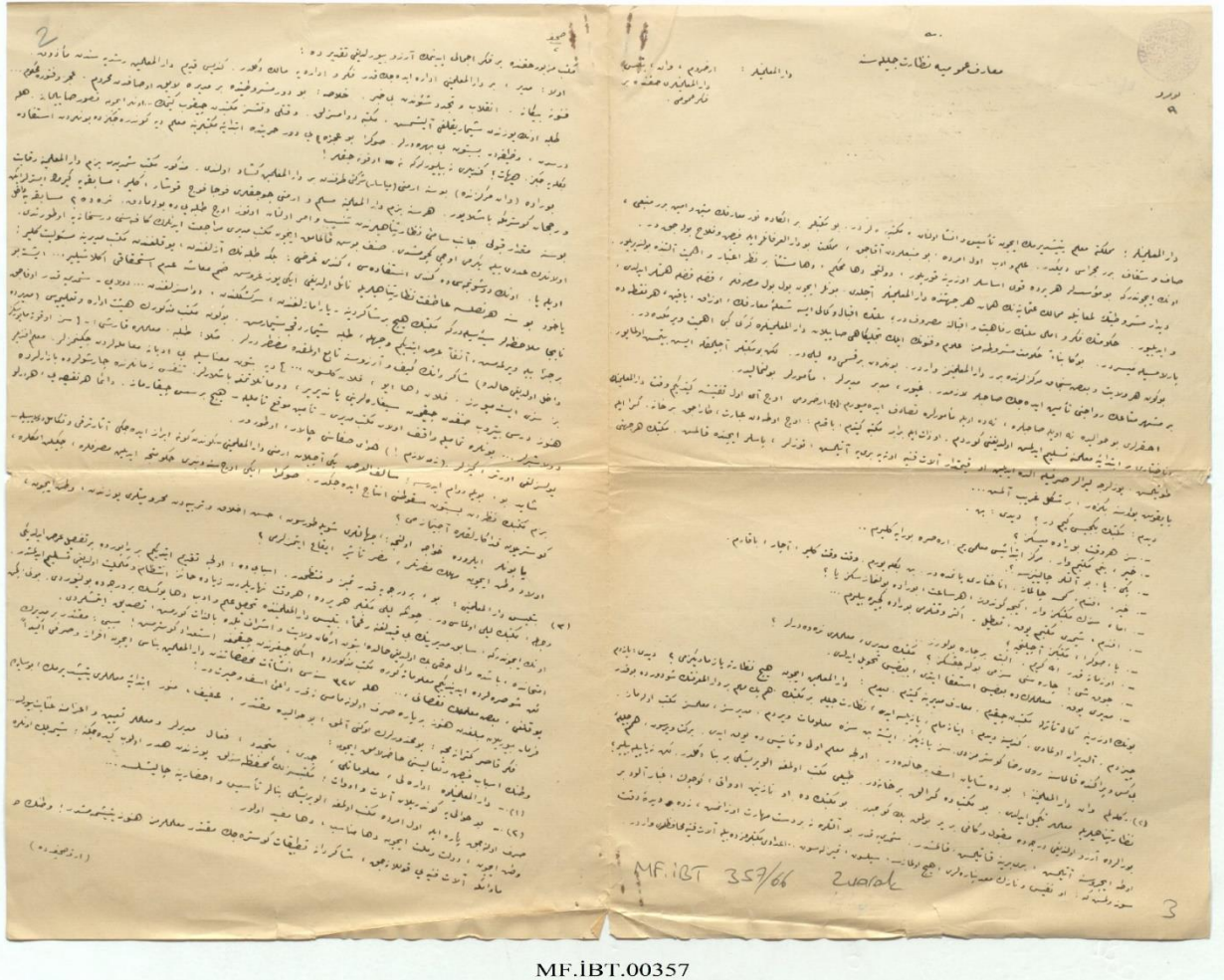
Bu çalışmada kullanılan veriler, insan ya da başka bir canlıdan elde edilmiş birincil veriler olmayıp, doğrudan kamuya açık resmî arşiv belgelerinden sağlanmıştır. Bu nedenle ayrıca bir etik kurul onayı alınmamıştır. Bununla birlikte, araştırma sürecinin tüm aşamalarında bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuştur.

Kaynakça / References

- Akdeniz, A. (2024). Osmanlı'da modern eğitimin teşkilatlanması (1839-1868). *Asia Minor Studies*, 12(2), 123-137. <https://doi.org/10.17067/asm.1489550>
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999'a)* (7. baskı). Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de Öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000532
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)* (2. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Al-Şensoy, S., & Sağgöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104. <https://izlik.org/JA89FR74ZR>
- Albayrak, M., & Şeker, K. (2014). *Arşiv belgelerine göre Osmanlı eğitiminde modernleşme*. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları. Erişim: https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/dosyalar/eskisiteden/yayinlar/osmanli-arsivi-yayinlar/134_OSMANLI%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE%20Modernle%C5%9Fme.pdf
- Alkan, M.Ö. (2004). İmparatorluk'tan Cumhuriyete modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim. Kemal H. Karpat (Der.), *Osmanlı geçmişi ve bugünün Türkiye'si* (1. baskı) (ss. 73-242) içinde. İstanbul bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Altın, H. (2008). 1869 maarif-i umumiye nizamnamesi ve öğretmen yetiştirme tarihimizdeki yeri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 271-283. <https://izlik.org/JA24CN33ZW>
- Cevherli, K. (2022). *Meşrutiyet'ten cumhuriyete eğitim: Kurumlar, tartışmalar, gelişmeler* (1. baskı). Eski Yeni Yayınları.
- Ceylan-Dumanoglu, S., & Yetişgin, M. (2019). Taşrada darülmualimatların açılışı ve tarihsel gelişimi. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 174-198. <https://doi.org/10.17497/tuhed.493065>
- Dilbaz, M. (2021). *Dindar modern itaatkâr: Sultan II. Abdülhamid'in eğitim politikalarında İslam meselesi* (1. Baskı). Dergâh Yayınları.
- Fortna, B.C. (2005). *Mekteb-i Hümayun: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslam, devlet ve eğitim* (P. Siral, çev.). İletişim Yayınları.
- Gündüz, M. (2012). *Eğitimci yönüyle Ahmed Cevdet Paşa* (1. baskı). Doğu Batı Yayınları.
- Gündüz, M. (2015). *Osmanlı eğitim mirası: Klasik ve modern dönem üzerine makaleler* (2. baskı). Doğu Batı Yayınları.
- Gündüz, M. (2022). *Dârülmualimîn nizamnamesi*. Türk Maarif Ansiklopedisi. Erişim: <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/darulmuallimin-nizamnamesi#yazar-1>
- Kafadar, O. (2016). *Türk eğitim düşüncesinde Batılulaşma* (2. baskı). Vadi Yayınları.
- Karabacak, G. (2014). *Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumlar (1876-1920)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Kaya, U. (2013). Darülmualimin ile ilgili bir nizamname layihası ve Darülmualimin'e giriş sürecinde bir imtihan. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 35-54. <https://doi.org/10.17828/yasbed.16419>
- Keklik, E. (2021). Son dönem Osmanlı eğitim teşkilatında öğretmen sorunu. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 50, 133-169. <https://izlik.org/JA74FG23UH>
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi* (3. baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Külekcî, C. (2010). Dârülmualimîn Nizamname-i Cedîdi. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 3, 150-156. <https://izlik.org/JA84AY47PX>
- Özkan, R. (2018). Darülmualimîn'in ilk nizamnamesi ve Prof. Dr. Yahya Akyüz. *Akademik Matbuat*, 2(1), 1-15. <https://izlik.org/JA88RL69KG>
- Sevinç, N. (2002). *Osmanlı'dan günümüze misyoner faaliyetleri* (1. baskı). Milenyum Yayınları.

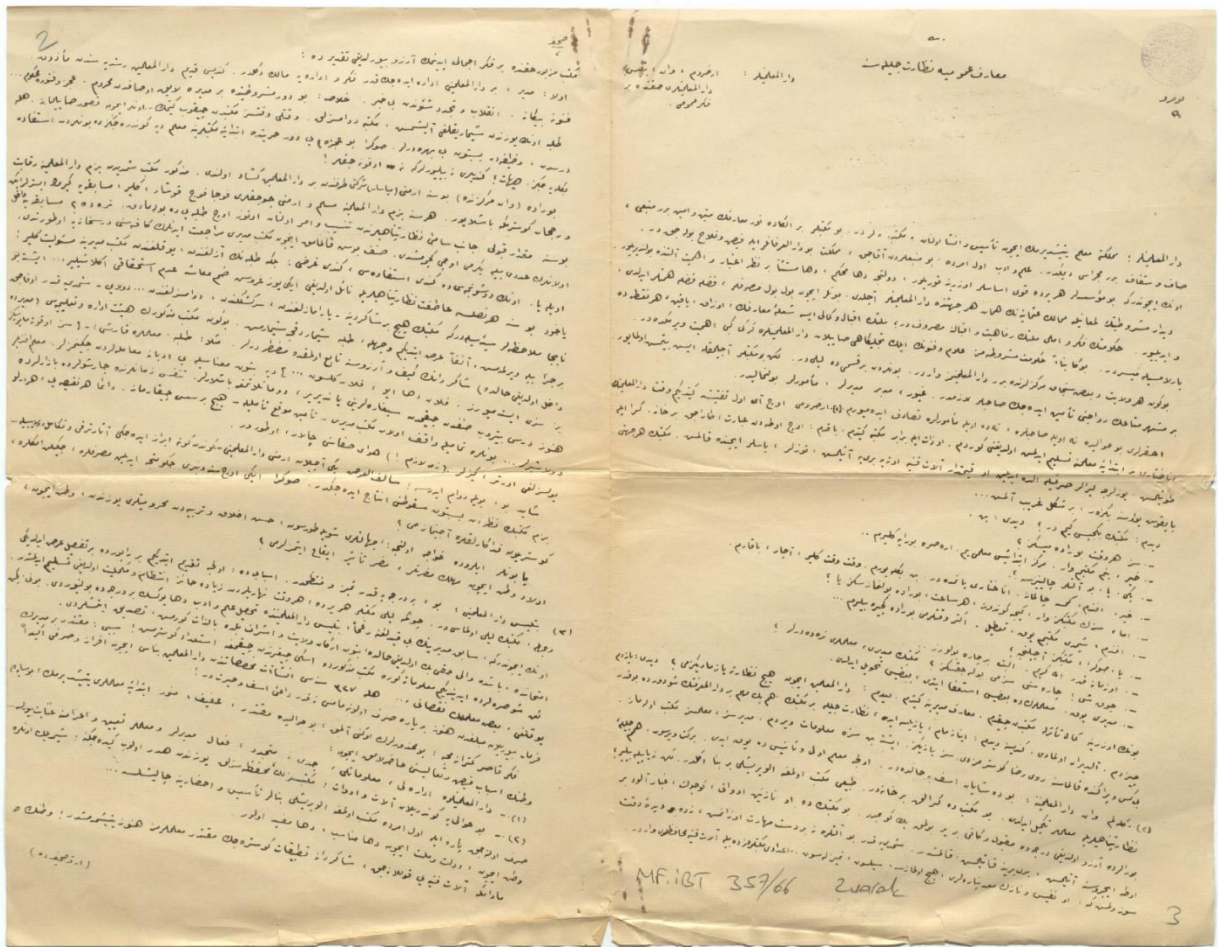
- Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224>
- Soehner, D., & Ryan, T. (2011). The interdependence of principal school leadership and student achievement. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 274-288.
- Somel, S.A. (2013). *Gayrimüslim okulları nasıl azınlık okullarına dönüştü: geçmişten günümüze azınlık okulları: sorunlar ve çözümler projesi raporu, 1*. Tarih Vakfı, Sabancı Üniversitesi. Erişim: <https://research.sabanciuniv.edu/id/eprint/21969/>
- Somel, S.A. (2020). Kırım savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı eğitim düzeninde dönüşümler. H. İnancık ve M. Seyitdanlıoğlu (Ed.) *Tanzimat: Değişim sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* (9. baskı) (ss. 638-708) içinde. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Soydan, T. (2015). Osmanlı son dönemi'nden günümüze Türkiye'de öğretmen istihdamı ve sorunlarına bakış. K. Karakütük (Ed.) *Prof. Dr. Mahmut Adem'e Armağan* (1. baskı) (ss. 581-597) içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Sprague, N.L., Scott, S.N., Mehranbad, C.A., Sachs, A.L., Ekenga, C.C., Rundle, A.G., Branas, C.C., & Factor-Litvak, P. (2025). Changing Degrees: a weight-of-evidence scoping review examining the impact of childhood exposures to climate change on educational outcomes. *Environmental Research*, 277, 121639. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2025.121639>
- Şanal, M. (2004). Osmanlı İmparatorluğu'nda kız öğretmen okulunda görev yapan kadın idareci ve öğretmenler ile okuttukları dersler. *Belleten*, 68(253), 649-670. <https://doi.org/10.37879/belleten.2004.649>
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları Darulamelihat ve taşrada öğretmen yetiştirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95. <https://izlik.org/JA89HP44KW>
- Şişman, M. (2023). *Öğretim liderliği* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Tanner, C. K. (2008). Explaining relationships among student outcomes and the school's physical environment. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 444-471. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-812>
- Taşer, S. (2023). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Tekeli, İ., & İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Tümer-Erdem, Y. (2013). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyete kızların eğitimi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ünal, U., & Seçkin-Birbudak, T. (2013). *İstanbul Darülmuallimini (1848-1924)*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Üstel, F. (2026). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (10. baskı). İletişim Yayınları.
- Yetişgin, M., & Dumanoğlu, S.C., (2017). Osmanlı Darülmuallimin Mektebi: Maraş Darülmuallimini. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(4), 1083-1100, <https://doi.org/10.21547/jss.332734>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldız, H. (2012). Diyarbakir Darülmuallimini'nin tarihçesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 133-158. <https://izlik.org/JA58GU43ND>

Müfettiş Raporunun Üçüncü Sayfası



MF.IBT.00357

Müfettiş Raporunun Dördüncü Sayfası



MF.İBT.00357